

Monika Wojtczak¹

Rządomyślność w przestrzeni szkoły – przykład realizacji projektu mediacji rówieśniczych

Celem niniejszego artykułu jest próba spojrzenia na projekt mediacji rówieśniczych realizowanych w szkolnej przestrzeni, przez pryzmat Foucaultowskiej kategorii rządomyślności. Podstawą jest założenie, iż użycie tego konkretnego narzędzia, jakie zaproponował Foucault w swojej „skrzynce z narzędziami”, daje nowe możliwości analizy, pozwala precyzyjniej przyrzeć się niezwykle złożonej i skomplikowanej przestrzeni szkoły, umożliwia opisanie wielu nakładających się procesów, działań i relacji w niej panujących.

Słowa kluczowe: rządomyślność, społeczna przestrzeń szkoły, mediacja

Governmentality in the school space –
an example of peer mediations project implementation

The objective of this article is to look at the project of peer mediations implemented in the school space from the angle of the Foucauldian category of governmentality. At the basis is the assumption that using this particular tool suggested by Foucault in his “toolbox” provides us with new possibilities for analysis, makes it possible to look more precisely at the very complex and complicated school space, and allows us to describe numerous overlapping processes, activities, and relationships present there.

Key words: governmentality, social space of school, mediation

Wprowadzenie

Na wstępie należy podkreślić, iż postrzeganie władzy przez Foucaulta na przestrzeni czasu i kolejno ukazujących się dzieł ulegało istotnym zmianom². Sam

¹ Uniwersytet Łódzki; monika.wojtczak@uni.lodz.pl.

² Mając na uwadze ograniczoną objętość niniejszego tekstu koncentruję się na szczegółowym omówieniu kategorii władzy rządomyślnej, jedynie sygnalizując mechanizmy i narzędzia władzy

autor mówi o dwóch „przesunięciach”: jednym prowadzącym „od ideologii panującej do wiedzy-władzy” i drugim „od pojęcia wiedzy-władzy do pojęcia rządzenia za pomocą prawdy” (2014: 32). Dodatkowo wyjaśnia, iż w swoich analizach nie skupia się na dookreślaniu samego pojęcia władzy ani na tym, jaka jest jej geneza, a raczej stara się odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób ujawnia się władza i jakie są jej narzędzia i mechanizmy działania. Foucault zaznacza, że próbował badać „jak władzy” (1998: 32). Mimo iż autor wyraźnie mówi o zarządzaniu całymi populacjami, podkreślając perspektywę makro, wydaje się jednak, iż nie dyskwalifikuje identyfikacji rządomyślnych praktyk w odniesieniu do konkretnych instytucji czy jednostek. W wykładzie z 7 marca 1979 r. powołuje się na analizy „mikromechanizmów władzy”. Wskazuje również na chęć sprawdzenia, na ile pojęcie „urządzenia”³ może być stosowane do rozpatrywania „sposobu, w jaki prowadzeni są w ich prowadzeniu się szaleńcy, chorzy, przestępcy albo dzieci” (Foucault 2011: 194).

Można zatem powiedzieć, że zachęca do rozpoznawania i ujawniania władzy obecnej w relacjach społecznych na różnych poziomach „gdyż stosunki władzy zakorzenione są w systemie więzi społecznych” (Foucault 1998b: 190). Zdaniem autora władza usytuowana jest „głęboko w sieci społecznych relacji; nie unosi się ona (...) ponad społeczeństwem jako dodatek do jego głębokiej struktury” (Foucault 1998b: 188–189).

W tym kontekście uprawnione jest poszukiwanie tropów rządomyślnych mechanizmów władzy na poziomie mikro, czyli przyglądając się społecznej przestrzeni szkoły, w której podejmuje się próbę wprowadzenia mediacji poprzez utworzenie grupy mediatorów rówieśniczych⁴. Mediacja jest tutaj odpowiedzią na wyraźnie

dyscyplinarnej omawiane przez Foucaulta również w kontekście przestrzeni szkoły. Nawiązania do przestrzeni edukacyjnych są szczególnie widoczne w pracy *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, w której autor przedstawia wizję „edukacyjnego reżimu” i przykłady skutecznego „tresowania”. Opisywane narzędzia władzy dyscyplinarnej to między innymi odpowiednio zaaranżowana przestrzeń fizyczna, która pozwala nieustannie obserwować i nadzorować tych, którzy się w niej znajdują. Istotną rolę odgrywa również egzamin umożliwiający wyrafinowaną ocenę i klasyfikację jednostek (zob. Foucault 2009: 170). Władza w takim ujęciu ma wyraźne, widoczne, twarde narzędzia umożliwiający karanie i nagradzanie, a co za tym idzie dyscyplinowanie jednostek.

³ Warto wyjaśnić, iż w polskich przekładach foucaultowskiego *gouvernementalité* nie ma zgody co do semantyki powyższej kategorii. Termin jest tłumaczony jednocześnie jako „rządomyślność” – tłumaczenie Damiana Leszczyńskiego i Lotara Rasińskiego w książce (Foucault 2000), jak i „urządzenie” – tłumaczenie Michała Herera w książce (Foucault 2010). Krytyczny głos odnoszący się do przekładu *gouvernementalité* jako „urządzenia” można znaleźć w tekstach: (Czyżewski 2011); (Archacka 2015). Wskazane tłumaczenie spotkało się jednak z aprobatą niektórych badaczy prac Foucaulta, np.: (Chutorzański 2013); (Ostrowicka 2012, 2015).

⁴ W mediacjach rówieśniczych rolę mediatora przyjmują wcześniej przygotowani uczniowie, których zadaniem jest poszukiwanie wspólnie z uczestnikami konfliktu satysfakcjonującego obie strony rozwiązania. Praktycy zajmujący się szkoleniem mediatorów rówieśniczych i wprowadzaniem mediacji do szkół zgodnie twierdzą, iż dzieci szybciej uczą się rozwiązywania konfliktów w po-

formułowane oczekiwania wobec szkoły dotyczące eliminowania agresji, a także na rodzącą się potrzebę zmiany w kierunku równoważenia relacji społecznych⁵. Idea szeroko ujmowanej mediacji i wpisany w nią cel koncentruje się na budowaniu i wzmacnianiu relacji społecznych opartych na dialogu, porozumieniu, wzajemności (por. Marynowicz-Hetka 2011, 2014). Uogólniając, można powiedzieć, że podstawą takich działań jest minimalizacja władzy formalnej i symbolicznej. Natomiast odnosząc się do mediacji rówieśniczej w literaturze przedmiotu, szczególnie podkreśla się, że udział uczniów w rozwiązywaniu własnych konfliktów daje im poczucie sprawstwa, współdecydowania i kształtuje postawy obywatelskie w dorosłym życiu (Gruca-Miąsik 2011: 97–98; Rękas 2014: 262–263)⁶. Powyższe stwierdzenia wydają się przekonywać, że mediacja zakłada pewną formę niedyrektywnego oddziaływania, a co za tym idzie, mieści się w nowoczesnej technologii „pośredniego rządzenia” nazywanej rządomyślnością (por. Czyżewski 2013: 48). Stanowi to argument uzasadniający wykorzystanie tej optyki do przyjrzenia się próbie wprowadzenia mediacji rówieśniczych do szkolnej przestrzeni⁷.

Rządomyślne złudzenie wolności

Przyjmując rządomyślną perspektywę, zasadniczą kwestią jest podkreślenie, iż należy odwołać się do wcześniejszego znaczenia pojęcia „rządzenie”, zakładającego jego szerokie rozumienie, w którym odnosiło się ono nie tylko do „rządzenia” państwem czy administracją, ale również kierowania rodziną, dziećmi, duszą czy zarządzania domem (Foucault za: Lemke 2010). Jak mówi sam Foucault, pojęcie

stępowaniu mediacyjnym niż dorośli. Ich zdaniem taki sposób rozwiązywania kłótni i sporów jest dla dzieci bardziej naturalny, a taka wiedza w dorosłym życiu pozwoli uczniom łatwiej radzić sobie z konfliktami (zob. Gruca-Miąsik 2011: 97–98 i Rękas 2014: 262–263).

⁵ Oczekiwania społeczne, o których mowa mogą wynikać z krytycznego obrazu szkoły, jaki wylania się z literatury przedmiotu. Bardzo często szkoła jest opisywana jako miejsce pełne asymetrycznych relacji, przesycone władzą, niedające szans na rozwój ucznia, pełne agresji, pozornej edukacji i pozornego wychowania (zob. np.: Janowski 1998; Melosik i Szkudlarek 1998; Kwieciński 1990, 1991; Karkowska 2005).

⁶ Zob. także: Rzecznik Praw Dziecka w liście z 11 października 2011 r., Kurier Mediacyjny, wydanie specjalne z okazji Międzynarodowego Dnia Mediacji, Warszawa, 20 października 2011 r.

⁷ Niniejszy artykuł powstał na kanwie niepublikowanej rozprawy doktorskiej pt. „Przestrzeń społeczna szkoły – rekonstrukcja z punktu widzenia podejść mediacyjnych”. Jako egzemplifikacje zostaną wykorzystane wyniki badań własnych przeprowadzonych w szkole podstawowej w latach 2012–2015, których celem było rozpoznanie i rekonstrukcja społecznej przestrzeni szkoły poprzez analizę występujących w niej elementów, symbolicznych/niewidzialnych i tworzących ją relacji społecznych. Jednym z kluczowych odniesień teoretycznych była koncepcja podejść mediacyjnych (Marynowicz-Hetka 2011). W badaniach wykorzystano jakościowe podejście badawcze. Metodę badawczą stanowiła metoda monografii (Lepalczyk 1974). Materiał badawczy został zgromadzony głównie za pomocą jakościowej obserwacji bezpośredniej (Kostera 2003) i wywiadu z wykorzystaniem fotografii (Olechnicki, Szlendeck 2002) przeprowadzonego z uczniami i nauczycielami.

rządów wydaje się „bardziej poręczne od pojęcia władzy, pod warunkiem, rzecz jasna, że »rząd« rozumiemy nie w wąskim i aktualnym sensie najwyższej instancji władzy wykonawczej i administracyjnej w ramach systemów państwowych, lecz w znaczeniu szerokim, a skądinąd także starym, obejmującym mechanizmy i procedury służące kierowaniu ludźmi, kierowaniu ich prowadzeniem się, prowadzeniu ich prowadzenia” (Foucault 2014: 33). Zatem „rządy”, o których mowa wychodzą, rozciągają się poza struktury formalne. Nie sprowadzają się jedynie do bezpośredniego zwierzchnictwa czy panowania. Można powiedzieć, iż niejako schodzą z piedestału, wtapiając się w sieci relacji społecznych.

W kontekście próby poszukiwania rządomyślnych praktyk w społecznej przestrzeni szkoły istotne jest, iż „rządomyślność” znosi dualność władzy związanej z przemocą lub konsensem. Z uwagi na to nie można poprzestawać na rozróżnieniu podmiotowości od władzy, bo rządzenie stanowi pewne kontinuum, które łączy się od rządzenia w sensie politycznym po różnego rodzaju „techniki siebie” (Lemke 2010). Zatem władza w takim ujęciu nie łączy się jedynie z widocznym naciskiem, wymuszaniem, karą czy dominacją. Jak postuluje Foucault, „trzeba skończyć raz na zawsze z opisywaniem efektów władzy w terminach negatywnych: władza »wyklucza«, »uciska«, »tłumi«, »cenzuruje«, »abstrahuje«, »maskuje«, »skrywa«” (Foucault 2009: 189), bo jeśli jej celem byłoby jedynie represjonowanie, „gdyby działała wyłącznie jak cenzura, wykluczenie, blokada, odrzucenie, a więc na modłę wielkiego superego, gdyby, zatem działała tylko w sposób negatywny, byłaby bardzo krucha. Jeśli jest silna, to dlatego, że wywołuje pozytywne skutki na poziomie pragnienia (...), a także na poziomie wiedzy” (Foucault 2013: 349). Zdaniem filozofa łączenie mechanizmów władzy jedynie z pojęciem represji jest niewystarczające, a nawet może być niebezpieczne (Foucault 2013: 350). Wydaje się, iż to, przed czym ostrzega autor, czyli jednoznaczne łączenie władzy z przemocą, dyscypliną, naciskiem, jest powszechne szczególnie w szeroko pojmowanym dyskursie pedagogicznym. Ma to swoje konsekwencje w postaci wpisanej w pedagogikę jako dyscyplinę naukową demonizowania wszelkich form władzy (Mączkowska-Christiansen *et al.* 2016: 38). To z kolei prowadzi do poszukiwania dróg ucieczki od tak rozumianej władzy, a w efekcie wikła w ideały, które dają jedynie uludę samostanowienia⁸.

Można założyć, że im bardziej władza jest rządomyślna, subtelna, rozmyta, im bardziej jej nie widać, tym jest bardziej niebezpieczna, bo może nie wywoływać wyraźnego oporu. Inni przystają na taki rodzaj rządzenia, mając świadomość, że sami sobą zarządzają, ale też sami są odpowiedzialni za decyzje, jakie podejmują i ponoszą ich konsekwencje. Ta specyficzna „sztuka rządzenia” niewiele ma

⁸ Marek Czyżewski, nawiązując do obszarów wiedzy, szczególnie pedagogicznej, mówi o „głupim zapędzeniu się w ideę podmiotowości”, co przeciera szlaki bardziej wysublimowanym, anonimowym formom władzy (2016: 44).

wspólnego z zakazem i nakazem. Polega na „oddziaływaniu pośrednim – na kierowaniu tym, jak ludzie kierują sami sobą” (Czyżewski 2013: 49).

Jak podkreśla Foucault, człowiek nie porzuca własnej woli, ale chce, aby była ona podporządkowana woli innego. Współwystępują tutaj obie jednostki woli, które wchodzą ze sobą w szczególną relację – „żadna nie zastępuje ani nie ogranicza innej, obie są stale obecne, ale w taki sposób, że jedna w całości i zawsze chce tego, czego chce druga” (Foucault 2014: 232–233). Istotne znaczenie w relacji z kierowanym ma „gra wolności”⁹. W nowej odsłonie Foucaultowskiej władzy kluczowe jest założenie, że przymus i swoboda nie stoją w sprzeczności, nie wykluczają się wzajemnie. Mogą obok siebie funkcjonować i doskonale się sprawdzać działania oparte na dyscyplinie, jak i takie, w które jest wpisane poczucie własnego wolnego wyboru.

Z perspektywy zaproponowanej przez Foucaulta kategorii rządomyślności relacje władzy stanowią mozaikowy, splątany, skomplikowany układ, niemożliwy do rozwikłania, a tym samym określenia genezy ich powstania czy też kierunków oddziaływania. Ma to swoje konsekwencje w postaci przekonania o nieuchronności i obezwładniającej sile rządomyślnych mechanizmów. Ujawnia się tutaj „wywrotowy charakter”¹⁰ myśli Foucaulta, który jest szczególnie widoczny w momencie odniesienia jej do szeroko pojętych edukacyjnych czy pedagogicznych praktyk. Zatem rozprawienie się z kategorią rządomyślności na tym gruncie nie jest łatwe¹¹.

Mediacje rówieśnicze jako próba „minimalizacji” władzy

Bezpośrednią inspiracją do zainteresowania się tematem mediacji przez szkołę było uczestnictwo dyrektora i pedagoga szkolnego w studiach podyplomowych z mediacji społecznej. Zainteresowanie mediacją, jako alternatywnym sposobem rozwiązywania konfliktów, było potęgowane przez dyskurs naukowy, a także medialny przeważnie krytyczny, jaki wokół szeroko pojmowanego tematu szkoły toczył się od dawna¹². Oczekiwania wobec szkoły, a tym samym nauczycieli,

⁹ Jak wskazuje Foucault, wolność i władza nie są w opozycji, nie wykluczają się. Wolność i władza pozostają w „agonalnym” związku „równocześnie warunkują się one i sobie przeciwstawiają. Nie ma tu prostej opozycji, lecz raczej nieustanne wzajemne prowokowanie” (1998: 188–189).

¹⁰ Określenie Czyżewskiego, który wskazuje na kłopoty z wykorzystaniem koncepcji rządomyślności, szczególnie na gruncie nauk o wychowaniu, wynikające między innymi z jej krytycznego stosunku do wszelkich form „niedyrektywnych reguł dialogu, autonomii, odpowiedzialności za siebie, uwłasnowolnienia”, które są równie opresyjne, jak władza dyscyplinarna (Czyżewski 2013: 45–48).

¹¹ Na kontrowersje i trudności w tym kontekście wskazują uczestnicy dyskusji panelowej pt. „Oswajanie Foucaulta w analizach-społeczno-pedagogicznych” (Czyżewski *et al.* 2016).

¹² Zob. np.: reportaż pt. „Fala przemocy w polskich szkołach” wyemitowany 16.12.2012 r. na antenie TVN24, <https://www.tvn24.pl/blisko-ludzi,18,m/fala-przemocy-w-polskich-szkolach,294915.html> (dostęp: 19.10.2018); a także: Janowski 1998; Karkowska 2005; Klus-Stańska 2012; raport „Przemoc

dotyczące wypracowania niedyrektywnego sposobu radzenia sobie z rosnącą agresją uczniów i narastającymi problemami wychowawczymi były bardzo widoczne. Ciągła krytyka tego, co dzieje się w szkole powodowała, że nauczyciele wyzuwali presję konieczności wprowadzenia zmian¹³.

Projekt realizowany w przestrzeni szkoły¹⁴ zakładał promocję i rozpowszechnienie mediacji poprzez przygotowanie grupy uczniów do pełnienia funkcji mediatorów rówieśniczych. Pierwszym etapem realizacji projektu było przeprowadzenie lekcji, na których uczniowie dowiadawali się podstawowych informacji na temat mediacji: tego, czym jest, jakie są jej zasady, w jakich sytuacjach wykorzystuje się mediację. W kolejnym etapie chętni uczniowie, zainteresowani mediacją i chcący dowiedzieć się czegoś więcej na ten temat, odbywali „szkolenia bardziej zaawansowane przygotowujące do roli mediatora”¹⁵ – jak określał je pedagog szkolny. W czasie tych spotkań uczniowie ćwiczyli scenki, początkowo wymyślone sytuacje poddawali mediacji, a następnie sytuacje faktyczne, które wydarzyły w przestrzeni szkoły.

Zachęcanie uczniów do zgłaszania swoich konfliktów mediatorom odbywało się poprzez niewerbalne oddziaływania promujące mediację, takie jak plakaty, hasła reklamujące, ale także tworzącą się wokół mediacji grupę, która wzbudzała zainteresowanie innych. Mediatorzy w czasie swoich dyżurów przychodzili również na świetlicę i pytali, czy nie doszło do konfliktów i czy ktoś z obecnych uczniów chciałby w tej sprawie spotkać się z mediatorem. W pewnym sensie dochodziło do sytuacji, kiedy konflikty, jak mówią uczniowie, „były wyciągane na siłę” lub celowo wymyślane przez uczniów po to, aby „urwać się ze świetlicy”.

Należy podkreślić, iż sposób rozumienia mediacji przekazywany w czasie spotkań z uczniami ograniczał się do technicznego, wąskiego jej pojmowania. Postępowanie mediacyjne przebiegało według precyzyjnie określonych zasad mediacji i zgodnie z wyznaczoną procedurą, której symbolem mogą być trzy krzesła usta-

w szkole 2011” opracowany w ramach programu „Szkoła bez przemocy” przez zespół badaczy z Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego pod kierownictwem Anny Gizy-Poleszczuk, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/1391,przemoc-w-szkole-maj-2011> (dostęp: 11.12.2012).

¹³ Odwołując się do stanowiska Czyżewskiego, można przypuszczać, że rodząca się potrzeba zmiany dążącej do demokratyzacji szkolnej przestrzeni może być wynikiem powszechnej w naukach współczesnych niechęci „wobec jawnie rygorystycznych i opresyjnych form organizacji społecznej” (Czyżewski 2013: 48) czy też, o czym już była mowa wcześniej, demonizowania wszelkich form władzy i poszukiwania sposobów ucieczki od niej (Mączkowska-Christiansen *et al.* 2016: 38).

¹⁴ Projekt pt. „MR-Mediacje rówieśnicze” jest realizowany w jednej z łódzkich szkół podstawowych od 2011 r. Został napisany przez dyrektora szkoły i powstał jako efekt ukończenia studiów podyplomowych z zakresu mediacji społecznej. W jego wdrożenie, poza dyrektorem, byli zaangażowani pedagog szkolny i jedna z nauczycielek.

¹⁵ Cytowane w artykule wypowiedzi badanych pochodzą z wywiadów z wykorzystaniem fotografii, przeprowadzonych z nauczycielami i uczniami, a także z rozmów prowadzonych w czasie obserwacji bezpośredniej w terenie badań.

wione w ten sposób, że mediator zawsze jest po środku, a skonfliktowane strony na przeciw mediatora, po lewej i prawej stronie. Zdaniem pedagoga szkolnego sztywna procedura mediacji, którą stosowano, pomagała uczniom, bo – jak deklarował – „są jasne reguły, a dzieci to lubią”. Nauczyciele zaangażowani w realizację projektu byli, jak sami się określali, „strażnikami zasad i procedur”, przyglądając się mediacjom najczęściej korygowali wypowiedzi mediatorów i czuwali nad poprawnością stosowanej procedury. Sztywne zasady przyczyniały się do nadania mediacji sztucznego, formalnego charakteru, a w konsekwencji do usztywnienia relacji społecznych. Również sytuacje konfliktowe były często sztucznie wypreparowane. Uczniowie nieświadomie decydowali się na pomoc mediatora. Widoczne były naciski pedagoga w postaci zapewnień, że to jedyne dobre rozwiązanie, strony nic nie tracą i warto spróbować. Pytania dotyczące zgody na „uruchomienie procedury mediacji” często były zadawane w obecności osób posiadających władzę formalną, bezpośrednio niezaangażowanych w konflikt, np. wychowawcy, innych nauczycieli czy rodziców. Zatem wyrażenie zgody na udział w mediacji w wielu przypadkach było jedynie pozorne, bez wcześniejszej znajomości zasad i wynikało w dużej mierze z presji otoczenia. Uczniowie nie mieli świadomości, że w czasie mediacji oprócz mediatora – ich rówieśnika – będzie obecny również pedagog szkolny lub inny nauczyciel. Z kolei ich zgoda na mediację powodowała, że dany konflikt wyciągany był niejako „na świecznik”, czyli rozpatrywany, analizowany, oglądany przez uczniów-mediatorów, zaangażowanych nauczycieli, pedagoga szkolnego, czasem również dyrektora. Zarówno uczniowie-mediatorzy, jak i inni decydujący się na udział w mediacji, nie czuli się swobodnie w tak zaaranżowanych sytuacjach. Wyraźnie widać było skrupowanie i zażenowanie, relacje stawały się nienaturalne. Można powiedzieć, że dostrzegalne było w pewnym sensie mechaniczne „przełączanie się” z naturalnych, autentycznych relacji społecznych na procedurę mediacji i odwrotnie. Zatem wprowadzenie mediacji sprzyjało zachowaniom nieautentycznym, utrzymywało grę pozorów: pozorna zgoda na mediację, pozorne rozwiązanie, pozorne dopuszczenie uczniów do samodzielnego rozwiązywania konfliktów.

Mediacje rówieśnicze stosowane w szkole spowodowały, że konflikty, które miały być widzialne, jawne, „niezamiatane pod dywan”, stawały się coraz bardziej niewidzialne, ukrywane przez uczniów w obawie przed wyciągnięciem ich na jaw. W przestrzeni szkoły wielokrotnie podkreślano, iż „od kiedy mamy mediatorów wśród uczniów, jakoś uczniowie przestali się kłócić albo sami rozwiązują we własnym gronie swoje konflikty, bo zgłoszeń prawie nie ma”. W opinii nauczycieli zaangażowanych w projekt spektakularny efekt został osiągnięty. Wyniki badań wskazują, że nie tyle uczniowie przestali się kłócić, co przestali mówić o swoich konfliktach w obecności nauczycieli.

Można powiedzieć, że ujawnia się tutaj paradoksalność „zewnętrznego”, wymuszonego przez dyrektora i osoby zaangażowane w projekt, wprowadzenia

mediacji do przestrzeni szkoły. W pewnym sensie była dyscyplinarnie narzucona – miała rozpraszać i minimalizować władzę, równoważyć relacje, a w konsekwencji stała się narzędziem władzy.

Przejawy rządomyślności w szkole

Ważnym wyznacznikiem rządomyślnego kierowania jest jego cel, który zdaniem Foucaulta nie jest zewnętrzny i nie koncentruje się na pomnażaniu tego co materialne czy też na ochronie zdrowia, a przeciwnie – jest silnie wewnętrzny, czyli polega na osiągnięciu doskonałości, spokoju duszy, nieobecności namiętności, panowaniu nad sobą albo dążeniu do szczęśliwości, czyli wypracowaniu pewnego stosunku do samego siebie (Foucault 2014: 234). Fenomen a zarazem cyniczność i podstępność władzy rządomyślnej wynika z niezmaconego wątpliwościami przekonania „rządzonych” czy „kierowanych” o posiadaniu całkowitej autonomii w działaniu i podejmowaniu decyzji. Kluczowa jest tutaj praca „kierujących” nad kształtowaniem owego „stosunku do samego siebie” czy inaczej „od siebie do siebie”¹⁶ oraz wewnętrznej dyscypliny, powściągliwości i samokontroli. Wydaje się, że w zamyśle Foucaulta chodzi o znalezienie drogi do swojego wnętrza, uporządkowania relacji z samym sobą, ale niejako pod dyktando, według planu i wzoru „kierujących”.

Odnosząc się do wyników badań¹⁷, można zauważyć, iż cel wprowadzenia mediacji do szkoły, podobnie jak cel „kierowania zachowaniem innych”, w optyce Foucaulta również odnosił się do tego, co wewnętrzne, czyli osiągnięcia równowagi, spokoju ducha, wewnętrznego rozwoju (Foucault 2014: 234). Jeden z nauczycieli zaangażowanych w projekt tak mówi o mediacji: „Myślę, że to jest dobra metoda dla naszej społeczności szkolnej. Wiadomo, konflikty były, są i będą – i jeżeli uczymy dzieci odpowiedzialności brania na swoje barki pewnych takich obowiązków, które są ważne w życiu każdego człowieka, jest to z pewnością dla nich korzystne. Dzieci, które są mediatorami naszymi, myślę, że bardzo rozwinęły się wewnętrznie, mają większe poczucie wewnętrznej wartości, nabyły również wielu umiejętności, które są przydatne, tutaj, myślę, że to się sprawdza”. Zatem nie chodzi o kierowanie kimś wbrew jego woli, ale właśnie zgodnie z nią, bo kto nie chciałby wewnętrznie się rozwijać i mieć przekonania o własnej wartości. Kiero-

¹⁶ Ewa Marynowicz-Hetka, odnosząc się do oryginalnej wersji wykładu Foucaulta z 12 marca 1980 r., używa określenia stosunek „od siebie do siebie” (*de soi a soi*) (2013: 89). Autorka zwraca również uwagę na istotną kwestię zamiany przez Foucaulta pojęcia „on conduit”, czyli „prowadzenie”, na posiadający mocniejszy i bardziej zdecydowany wydźwięk termin „la direction”, inaczej „kierowanie” (Marynowicz-Hetka 2013: 90).

¹⁷ Warto jeszcze raz podkreślić, że badania, na kanwie których powstał artykuł, nie koncentrują się jedynie na analizie realizacji projektu mediacji rówieśniczych, a dotyczą one społecznej przestrzeni szkoły, w której ten projekt był realizowany.

wanie, o którym mowa, jest pojmowane, jako wykreślanie innym ich pola możliwości działania (Foucault 1998).

Występuje tutaj jakby przekształcanie woli, przymus własnej woli, czyli uczniowie nie muszą brać udziału w mediacji, nie muszą pełnić funkcji mediatora dlatego, że ktoś im nakazał, ale dlatego, że sami tego powinni chcieć. Wśród nauczycieli uwidocznił się silny nacisk na mediację jako pewną formę samodoskonalenia, podnoszenia kompetencji komunikacyjnych, a co za tym idzie inwestycji na przyszłość. Uczniowie, przyjmując bezkrytyczną retorykę zaangażowanych w projekt nauczycieli powtarzali, że mediacja „jest dosyć dobrą rzeczą, bo można pomagać swoim kolegom i nie tylko kolegom, jakoś się dogadać”, „to jest tak jakby sposób na życie w zgodzie”, „mediacja przydaje się codziennie, nie tylko jak ktoś inny się kłóci”, „jak już to wiem, to inaczej patrzę na to, co się czasem u mnie w domu dzieje”. W tym kontekście trafnym wydaje się odniesienie do słów Foucaulta, który twierdzi, że władza rządomyślna „produkuje szanse, możliwości, perspektywy i widoki na przyszłość” (2000: 40). Wyniki badań wskazują, że mediacja, używając języka Foucaulta, „wywołuje pozytywne skutki na poziomie pragnienia” i „produkuje szanse i możliwości”, ale nie tylko te deklarowane, również te, o których nie mówi się w przestrzeni szkoły wprost, czyli możliwość kierowania zachowaniem innych czy manipulacji. Podążanie za tymi, którzy prowadzą na zasadzie „wodzenia za nos”, jest nagradzane między innymi wyróżnieniem, nobilitacją. Dotyczyło to w tym samym stopniu nauczycieli, jak i uczniów.

Przygotowanie do pełnienia funkcji mediatora odbywało się na zasadzie „pracy nad wnętrzem” uczniów. Mediacja rówieśnicza miała za zadanie wykształcić wewnętrzne mechanizmy samokontroli, modelować zachowanie uczniów. Poprzez bycie mediatorem sami uczniowie kontrolowali swoje zachowania, a także zachowania innych. Bycie mediatorem wiązało się przede wszystkim z nobilitacją, pewnym wyróżnieniem, a co za tym idzie, wzrostem poczucia własnej wartości uczniów, co zdaniem nauczycieli przyczyniało się do poprawy wyników w nauce. Nie pozostawało to bez znaczenia dla relacji kształtujących się w przestrzeni szkoły. Uczniowie-mediatorzy czuli się wybrani, wyjątkowi, rola, jaką odgrywali pozwalała zmniejszyć dystans dzielący ich od nauczycieli, szczególnie tych, którzy zaangażowani byli w projekt. Zdarzały się również sytuacje, w których nauczyciele wykorzystywali fakt, że uczeń jest mediatorem, jako argument przeciw niemu, oskarżając: „jak to, jesteś mediatorem i tak się zachowujesz? To jest niedopuszczalne”.

Największym dla nich zaskoczeniem w trakcie realizacji projektu był fakt, że „najlepiej jako mediatorzy sprawdzają się tzw. trudni uczniowie, problemowi, wymagający największej uwagi”. Decyzja o włączeniu tych konkretnych uczniów do projektu była zewnętrzna, gdyż to „dyrekcja ustaliła, że może takie spotkania i sama funkcja mediatora wpłyną na motywację do lepszego zachowania się takich uczniów”. Przygotowanie uczniów określanych jako „trudni” do pełnienia funkcji

mediatora stało się pewną regułą. Zadania z tym związane nakładane na ucznia wymagały częstego kontaktu z pedagogiem szkolnym, co z kolei umożliwiało stałą kontrolę zachowania danego ucznia. Z uwagi na to, iż mediacje najczęściej odbywały się na przerwach, „trudni” uczniowie byli niejako unieszkodliwieni w momencie, gdy dochodziło do największej liczby konfliktów. Z łatwością dało się zauważyć, iż mediatorzy byli najbardziej podatni na „kierowanie”, nie wykazywali oporu, ponieważ byli przekonani, że dzięki przyswojeniu zasad i pełnieniu funkcji mediatora mogą poczuć się lepsi i ważniejsi od innych uczniów, a także mogą mieć na nich większy wpływ. Wyróżnienie i nobilitacja wynikające z roli mediatora powodowały zwiększenie dystansu i utrudnienia w nawiązywaniu relacji pozostałych uczniów z mediatorami, którzy byli traktowani jak wysłannicy nauczycieli, stawali się przedłużeniem ich władzy. Uczniowie obawiali się, że mediatorzy będą „donosić” nauczycielom. Sami mediatorzy dodatkowo wzmacniali obawy pozostałych uczniów, przyjmując często postawę wyższości wobec nich. Jako ilustracja może posłużyć krótki dialog jednego z mediatorów z uczennicą, która weszła do pokoju pedagoga szkolnego w czasie zajęć z mediacji:

Mediator: Czego tu chcesz? Nie chodzisz na mediację, to wypad.

Uczennica: Nie twoja sprawa. Nie ma pani pedagog?

Mediator: Nie ma. Nie zapisywała cię pani na ostatniej stronie w zeszytce? Nie! To idź stąd, bo są mediacje. Nie widzisz? Tu są sami mediatorzy! Wypad, powiedziałem.

Uczennica: To nie twoja sprawa. (Uczennica rozplakała się i wyszła.)

W opisanych mechanizmach widoczne są przejawy zarówno władzy dyscyplinarnej, jak i łagodnego wpływania, charakterystycznego dla praktyk rządomyślnych. Ujawnia się zatem tendencja, na którą wskazuje Czyżewski, poddając analizie stanowisko Foucaulta. Autor podkreśla, iż władza dyscyplinarna i „rządomyślna” współistnieją i wypełniają wolne fragmenty przestrzeni obok siebie (2009: 87). Odnosząc się do wyników badań własnych, można dodatkowo wzmocnić tezę autora, wskazując na brak możliwości precyzyjnego określenia granic oddzielających mechanizmy władzy dyscyplinarnej i rządomyślnej.

Przyjmując optykę Foucaulta, można powiedzieć, że próba wprowadzenia mediacji do szkoły poprzez utworzenie grupy mediatorów rówieśniczych przyczyniała się do „łagodzenia” i uniewidzialniania twardej i widzialnej „władzy we krwi” (Magala 1989). Mediacja umożliwiała zarządzanie i kierowanie tymi, którzy do tej pory stawiali wyraźny opór. Przykładem mogą być uczniowie określani jako „trudni”. Owe „łagodzenie” władzy było widoczne również na poziomie języka. Osoby zaangażowane w projekt podkreślały, iż „tworzy się klimat mediacji”, „nie ma zamiatania pod dywan”, „pojawia się szacunek do mediacji”, „poszerzają się kręgi mediacji”, „mediacja zaczęła przenikać do innych środowisk”. Ponadto zadomowiły się w szkolnej przestrzeni takie określenia jak porozumienie, wzajemna

zgoda, dialog, postawa mediacyjna, podmiotowość uczniów. Można powiedzieć, że warstwa retoryczna w dużej mierze stanowiła zasłonę dla faktycznych relacji władzy panujących w szkolnej przestrzeni.

Mediacja, w pewnym sensie, była narzędziem subtelnej, wyrafinowanej władzy, „rządzenia przez wolność” (Rose 1999). Pozornie dawała uczniom możliwość wypowiedzania się we własnej sprawie, decydowania o sobie, zładnie minimalizowała władzę i równoważyła relacje, a w konsekwencji umożliwiała swobodne dostawanie się „łagodnej władzy”, „władzy w aerozolu” (Magala 1989) do obszarów, w których twarda władza dyscyplinarna wywoływała wyraźny opór. Paradoksalnie działania zmierzające do wprowadzenia mediacji do szkoły, które z założenia miały równoważyć relacje w wielu sytuacjach, przyczyniały się do powstawania blokad i trudności, umacniały władzę zarówno twardą i dyscyplinarną, jak i bardziej rządomyślną, przysłoniętą, która jedynie pozornie zdaje się być łagodniejsza.

Zakończenie

Podsumowując, warto podjąć próbę odpowiedzi na pytanie: Jakie konsekwencje niesie za sobą spojrzenie na przestrzeń szkoły z perspektywy rządomyślności? Wydaje się, iż z jednej strony daje możliwość krytycznej analizy zachodzących w niej procesów, z drugiej zaś pozwala spojrzeć szerzej i z większym zrozumieniem na to, co się w niej dzieje, bez formułowania ocen i typowania winnych, bo zgodnie z tezą Foucaulta wszystkie strony są w tym samym stopniu uwikłane w anonimowe i rozproszone relacje władzy. Jednocześnie zastosowanie Foucaultowskiej optyki pozwala ukazać liczne paradoksy, będące skutkiem bezrefleksyjnego podążania za tymi, którzy „wodzą za nos”, obiecując ucieczkę od władzy. Istotne z punktu widzenia odniesienia do szeroko ujętych edukacyjnych i pedagogicznych praktyk jest również uwrażliwienie na powiązanie władzy i wolności, przymusu i autonomii. Wydaje się jednak, że najpoważniejsze konsekwencje niesie za sobą przekonanie Foucaulta o braku możliwych dróg ucieczki od władzy, co znajduje swoje odzwierciedlenie w mechanizmach i relacjach obecnych w szkole. Przykład szkoły zdaje się pokazywać, że władza „łagodzona” w jednym miejscu i w jednej relacji ujawnia się jako bardziej udoskonalona i wyrafinowana w innej przestrzeni.

Literatura

- Archacka M., 2015, *Rządomyślność versus urządzanie. Michela Foucaulta nowa koncepcja władzy*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, t. 18, nr 1.
- Chutorzański M., 2013, *Pojęcia i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Czyżewski M., 2009, *Między panoptyzmem i „rządomyślnością” – uwagi o kulturze naszych czasów*, Kultura Współczesna, nr 2.
- Czyżewski M., 2011, *Polskie przekłady literatury humanistycznej i „społeczeństwo wiedzy”*, Przegląd Socjologii Jakościowej, nr 2.
- Czyżewski M., 2013, *W kręgu społecznej pedagogii*, Societas/Communitas, nr 2.
- Czyżewski M. et al., 2016, *Oswajanie Foucaulta w analizach społeczno-pedagogicznych – zapis dyskusji panelowej*, Przegląd Socjologii Jakościowej, t. 12, nr 1.
- Foucault M., 1998a, *Trzeba bronić społeczeństwa*, tłum. M. Kowalska, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Foucault M., 1998b, *Podmiot i władza*, tłum. J. Zychowicz, Lewą Nogą, nr 10.
- Foucault M., 2000, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński, Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault M., 2009, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Foucault M., 2010, *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja. Wykłady z Collège de France, 1977–1978*, tłum. M. Herer, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault M., 2013, *Władza a ciało [w:] idem, Kim pan jest, profesorze Foucault? Debaty, rozmowy, polemiki*, tłum. K.M. Jaksender, Kraków: Libron.
- Foucault M., 2014, *Rządzenie żywymi*, tłum. M. Herer, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Franczak K., Nowicka M., 2013, *Narracje emancypacyjne w mediach – od afirmacji do krytyki*, Societas/Communitas, nr 2(16).
- Gruca-Miąsik U., 2011, *Negocjacje i mediacje w kręgu pomocy, wychowania i prawa*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Janowski A., 1998, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Karkowska M., 2005, *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*, Kraków: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Klus-Stańska D., 2012, *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, Forum Oświatowe, nr 1(46).
- Kostera M., 2003, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński Z., 1990, *Dynamika funkcjonowania szkoły: studium empiryczne z socjologii edukacji*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński Z., 1991, *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie [w:] Z. Kwieciński (red.), Nieobecne dyskursy*, cz. 1, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Lemke L., 2010, *Foucault, rządomyślność, krytyka*, tłum. J. Maciejczyk, Recykling Idei, <http://recyklingidei.pl/lemke-foucault-rzadomyslność-krytyka> (dostęp: 18.02.2017).
- Lepalczyk I., 1974, *Metoda monografii w badaniach pedagogicznych [w:] T. Pilch, R. Wroczyński (red.), Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN.
- Magala S., 1989, *Foucault, czyli władza we krwi i w aerozolu*, Miesięcznik Literacki, nr 10–11.
- Marynowicz-Hetka E., 2011, *Podejścia mediacyjne w działaniu społecznym – ramy paradygmatu zintegrowanego relacyjnie [w:] Z. Domżał, L. Witkowski (red.), Mediacja i pedagogika jako próba zaistnienia wspólnoty*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych.

- Marynowicz-Hetka E., 2013, *Pedagogizacja życia społecznego*, Societas/Communitas, nr 2.
- Melosik Z., Szkudlarek T., 1998, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Olechnicki K., Szlendeck T., 2002, *Wywiad z użyciem fotografii w metodologii badań socjologicznych i praktyce społecznej*, ASK, nr 11.
- Ostrowicka H., 2012, *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ostrowicka M., 2015, *Przemysłość z Michelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodzieży. Dyspozytyw i urządzanie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Raport „Przemoc w szkole 2011” opracowany w ramach programu „Szkoła bez przemocy” przez zespół badaczy z Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego po kierownictwem A. Gizy-Poleszczuk, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/1391,przemoc-w-szkole-maj-2011> (dostęp: 11.12.2012).
- Rękas A., 2014, *Przemoc w szkole i w rodzinie – zastosowanie mediacji. Potencjał i realia* [w:] E. Marynowicz-Hetka, L. Filion, D. Wolska-Prylińska (red.), *Kultura praktyki przedstawicieli profesji społecznych – podejścia mediacyjne w działaniu społecznym*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rose N., 1999, *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*, Cambridge: Cambridge University Press.